

Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Schule

Interventionen zum Abbau von Diskriminierung und Aufbau von Akzeptanz

Ulrich Klocke

Diese Datei enthält die vorletzte Version des Kapitels vor der Veröffentlichung. Sie enthält daher letzte Korrekturanweisungen. Die veröffentlichte Version ist die Folgende:
Klocke, U. (2020). Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Schule: Interventionen zum Abbau von Diskriminierung und Aufbau von Akzeptanz. In S. Timmermanns & M. Böhm (Hrsg.), *Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt: Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis* (S. 357-372). Weinheim: Beltz Juventa.

Müssen Schulen sich mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt befassen? Sind sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität nicht Privatsache und für Kinder und Jugendliche noch gar nicht relevant? Lsbti* Jugendliche versuchen deutlich häufiger, sich das Leben zu nehmen, als heterosexuell-cisgeschlechtliche Jugendliche und sie leiden häufiger an Depressionen und Angst (vgl. Plöderl in diesem Band). Eine wesentliche Ursache ist, dass sie häufiger aufgrund ihrer sexuellen Orientierung oder Geschlechts-Nonkonformität ausgeschlossen, beleidigt oder angegriffen werden (vgl. Oldemeier, Oldemeier/Timmermanns und Kleiner in diesem Band). Hinzu kommt, dass ‚Schwuchtel‘, ‚schwul‘ oder ‚Lesbe‘ beliebte Schimpfwörter sind (vgl. Klocke 2012; Klocke et al. 2018). Die Wahrnehmung solcher Gruppenbezeichnungen zur Beschimpfung führen wiederum zu negativeren Einstellungen gegenüber den entsprechenden Gruppen (vgl. Goodman et al. 2008; Greenberg/Pyszczyński 1985; Nicolas/Skinner 2012). Bei unsichtbaren Identitäten (wie der sexuellen oder geschlechtlichen Identität) tragen sie wahrscheinlich dazu bei, dass die betroffenen Jugendlichen sie verbergen und Angst haben, von anderen ‚geoutet‘ zu werden. Zwischen der Erkenntnis, selbst ‚anders‘ z. B. nicht heterosexuell zu sein (dem inneren Coming-out), und dem ersten Bericht dieser Erkenntnis gegenüber einer anderen Person (dem Beginn des äußeren Coming-outs), vergehen bei LSBT*¹ oft mehrere Jahre (vgl. Oldemeier bzw. Kleiner in diesem Band); Jahre, in denen die heterosexuellen Mitschüler*innen stolz ihre ersten Liebesbeziehungen zeigen oder gar mit ihren sexuellen Erfahrungen prahlen.

1 Wenn im Text nur auf eine Teilmenge der Gruppen der LSBTI* verwiesen wird, dann bezieht sich die jeweilige Aussage nur auf diese Teilmenge. Im konkreten Fall der bei Oldemeier zitierten Coming-out-Studie wurden LSBT* befragt, aber nicht explizit inter* Personen akquiriert.

Je weniger lsbti* Jugendliche aber zu ihrer Identität stehen, desto unsichtbarer werden sexuelle und geschlechtliche Vielfalt an Schulen. Unsichtbar sind diese Themen schon allein dadurch, dass sie durch Lehrkräfte im Allgemeinen nicht berücksichtigt werden. In einer repräsentativen Umfrage im Herbst 2016 berichteten zwei von drei der unter 30-Jährigen, dass Lehrkräfte in ihrer gesamten Schulzeit niemals „Unterrichtsbeispiele oder Schulmaterialien verwendet haben, in denen auch lesbische, schwule oder bisexuelle Personen vorkamen“ (vgl. Küpper/Klocke/Hoffmann 2017, S. 145 f.). Drei von vier unter 30-Jährigen berichteten, dass während der gesamten Schulzeit keine einzige Lehrkraft offen mit einer nicht-heterosexuellen Orientierung umgegangen sei. Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass zahlreiche heterosexuelle Lehrkräfte offen von ihrer Ehe, Partnerschaft oder Familie gesprochen haben. Im Gegensatz zu heterosexuell-cisgeschlechtlichen Jugendlichen fehlen lsbti* Jugendlichen also Vorbilder, für ihre Art zu lieben und zu leben.

Einer der zentralen Gründe, weshalb sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Schule berücksichtigt werden müssen, ist die allgemeine Schulpflicht. Im Vergleich zu anderen Kontexten können sich Kinder und Jugendliche der Schule nicht entziehen und verbringen notgedrungen einen großen Teil ihrer Zeit in ihr. Eine feindselige oder ignorante Atmosphäre wirkt sich daher umso negativer auf ihr Wohlbefinden, ihren Lernerfolg sowie ihre Bildungschancen aus. Gleichzeitig bietet die allgemeine Schulpflicht die einzigartige Chance, alle Menschen zumindest in einem bestimmten Lebensalter erreichen zu können. Wenn eine Gesellschaft also Vorurteile und Diskriminierung abbauen und Akzeptanz gegenüber Vielfalt aufbauen möchte, dann muss sie aus ganz pragmatischen Gründen in der Schule beginnen. Lehrkräfte und andere pädagogische Fachkräfte haben daher eine besondere Verantwortung gegenüber lsbti* Jugendlichen. Wie sie ihrer Verantwortung gerecht werden können, wird im folgenden Kapitel genauer dargelegt.

1. Wie können pädagogische Fachkräfte die Situation von lsbti* Kindern und Jugendlichen verbessern?

Jahrzehntelange sozialpsychologische Forschung zeigt, wie sich Vorurteile und Diskriminierung generell, aber auch speziell gegenüber LSBT*² abbauen lassen. Darüber hinaus ist es wichtig, dass pädagogische Fachkräfte lsbti* Kinder und Jugendliche direkt unterstützen und ihre Bedürfnisse berücksichtigen.

2 Zum Abbau von Vorurteilen gegenüber inter* Personen gibt es nach Wissen des Autors noch keine Forschung. Naheliegender ist aber, dass Maßnahmen, die bei LSBT* wirksam sind, auch bei inter* Personen wirksam sind.

1.1 Kontakt ermöglichen

Dass sich der Kontakt zu einzelnen Mitgliedern einer anderen Gruppe positiv auf die Einstellungen gegenüber der gesamten Gruppe auswirkt, ist inzwischen wissenschaftlich sehr gut belegt (vgl. Metaanalyse von Pettigrew/Tropp 2006). Die positiven Effekte dieses *Intergruppen-Kontakts* wirken gegenüber Lesben und Schwulen besonders stark (vgl. auch die Metaanalyse von Smith/Axelton/Saucier 2009) und wurden auch für Kontakt gegenüber trans* Personen gezeigt (vgl. Walch et al. 2012). Doch wie lassen sich diese Effekte in der Schule und in anderen Jugendeinrichtungen nutzen? Über ganz Deutschland verteilt gibt es inzwischen Aufklärungsprojekte, bei denen (meist junge) LSBTI* meist ehrenamtlich Schulklassen und Jugendgruppen besuchen und dadurch Kontakt ermöglichen (vgl. queere-bildung.de für einen Überblick). Sie erzählen dabei aus ihrer eigenen Biografie, beispielsweise wie ihr eigenes Coming-out verlaufen ist, und stellen sich den (teilweise anonym gestellten) Fragen der Jugendlichen. Sie ermöglichen dadurch einerseits einen Abbau von Vorurteilen und bieten andererseits lsbti* Jugendlichen ein positives Rollenmodell, indem sie Möglichkeiten aufzeigen, die eigene sexuelle Orientierung oder Geschlechtsidentität zu akzeptieren und selbstbewusst damit umzugehen.

Eine andere Möglichkeit, die positiven Effekte von Kontakt zu nutzen, ist ein offener Umgang von lsbti* Lehrkräften und anderen pädagogischen Fachkräften mit der eigenen sexuellen oder geschlechtlichen Identität. Wie oben bereits berichtet, ist ein solcher, offener Umgang bisher allerdings die Ausnahme. Dabei könnten lsbti* Fachkräfte genauso selbstverständlich mit ihrer sexuellen Orientierung oder Geschlechtsidentität umgehen, wie ihre Kolleg*innen das tun, wenn sie beispielsweise vor ihren Schüler*innen ihre Ehefrau, ihren Lebenspartner oder ihre Familie erwähnen. Und auch heterosexuell-cisgeschlechtliche Fachkräfte können die positiven Effekte von Kontakt nutzen, da die Forschung zeigt, dass sogar indirekter Kontakt Vorurteile abbaut (vgl. Metaanalyse von Lemmer/Wagner 2015). Sie können also beispielsweise von einem Freund erzählen, **der als Frau geboren wurde**, von einer Schwester, die mit einer Frau zusammenlebt oder von einem benachbarten Ehepaar, das bei ihrem Kind den Geschlechtseintrag „divers“ gewählt hat, weil es körperlich nicht in die Kategorien Mädchen oder Junge passt.

Besonders wirksam ist Intergruppen-Kontakt dann, wenn er von Institutionen oder anderen Autoritäten unterstützt wird (vgl. Pettigrew/Tropp 2006). Wenn sich eine Lehrerin, die ein queeres Aufklärungsteam in ihre Klasse einlädt, auf die Schulbehörde oder den Lehrplan berufen kann, sollte der dadurch ermöglichte Kontakt Vorurteile bei ihren Schülern noch stärker reduzieren. Gleiches sollte für einen schwulen Lehrer gelten, dem seine Schulleiterin gegen Vorbehalte von Eltern auf einer Schulkonferenz demonstrativ den Rücken stärkt. Darüber hinaus verbessert Kontakt die Einstellung gegenüber einer

anderen Gruppe stärker, wenn er als angenehm (z. B. auf Augenhöhe) erlebt wird, mit mehreren Gruppenmitgliedern und in unterschiedlichen Situationen stattfindet, z. B. weil es zusätzlich zum eingeladenen Aufklärungsteam auch mehrere lsbti* Lehrkräfte und Mitschüler*innen an der Schule gibt.

1.2 Wissen und Sichtbarkeit erhöhen

Kontakt wirkt unter anderem deshalb positiv auf die Einstellungen, weil er das Wissen über die andere Gruppe erhöht und die Unsicherheit im Umgang mit der anderen Gruppe reduziert (vgl. Metaanalyse von Pettigrew/Tropp 2008). Wissen lässt sich neben Kontakt auch auf anderen Wegen erwerben, beispielsweise durch eine direkte Vermittlung im Unterricht. In je mehr unterschiedlichen Jahrgängen und Fächern sexuelle Vielfalt thematisiert wird, desto positiver sind die Einstellungen der Schüler*innen gegenüber LSBT* (vgl. Klocke 2012). Wie bereits oben erwähnt, werden sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Schule jedoch nur in Ausnahmefällen berücksichtigt. Doch wie können pädagogische Fachkräfte unterschiedliche sexuelle Orientierungen und Geschlechter gegenüber Jugendlichen thematisieren? Wie der folgende Abschnitt zeigen wird, ist einerseits eine explizite Thematisierung möglich z. B. indem Begriffe erläutert werden oder Themen schwerpunktmäßig besprochen werden. Andererseits kann eine Berücksichtigung auch implizit, also ganz selbstverständlich und ohne Zeitaufwand nebenbei erfolgen.

Schwerpunktmäßig wird sexuelle und geschlechtliche Vielfalt bisher oft allenfalls im Biologieunterricht im Rahmen der Sexualaufklärung behandelt. Hier besteht allerdings die Gefahr, die sowieso schon starke Assoziation von Homo- und Bisexualität mit Sexualität im engeren Sinne zu verstärken, während diese Assoziation bei Heterosexualität aufgrund ihrer Allgegenwärtigkeit nicht besteht. Aus diesem Grund sollte sexuelle und geschlechtliche Vielfalt auch in anderen Fächern behandelt werden. Möglich wäre beispielsweise eine Thematisierung von Coming-out, wenn es um das Thema Identität, Liebe und Partnerschaft geht und eine Thematisierung von *Regenbogenfamilien*³, wenn es um das Thema Familie geht. Im Geschichts- oder Politikunterricht kann die Entwicklung der Idee universeller Menschenrechte und ihre schrittweise Umsetzung durch verschiedene Bürgerrechtsbewegungen auch am Beispiel des Kampfes gegen die Kriminalisierung und Pathologisierung von Homo-, Trans- und Intersexualität und für gleiche Rechte bei Ehe und Adoption behandelt werden.

Darüber hinaus lässt sich sexuelle und geschlechtliche Vielfalt auch berücksichtigen, indem beispielsweise in Schulbüchern oder Arbeitsblättern immer

3 Regenbogenfamilien sind Familien, in denen Kinder bei gleichgeschlechtlichen Paaren aufwachsen (vgl. auch Jansen/Jansen in diesem Band).

auch Menschen vorkommen, die traditionellen Geschlechterrollen nicht entsprechen, z. B. Mädchen, die kurze Haare haben, wenig auf ihr Äußeres achten oder Fußball spielen und Jungen, die lange Haare haben, Schwächen zeigen oder zum Ballett gehen. Da sich auch heterosexuelle, cisgeschlechtliche Menschen nicht immer geschlechtsstereotyp verhalten, käme diese Art von Geschlechtervielfalt nicht nur lsbti* Jugendlichen zu Gute. Wenn es um Partnerschaften oder Familien geht, können auch gleichgeschlechtliche Beziehungen und Regenbogenfamilien vorkommen. Wenn im Deutsch- oder Fremdsprachenunterricht Geschichten gelesen oder Filme geschaut werden, können darin auch Charaktere, die lsbti* sind, auftauchen. Und ~~auch~~ wenn (geschichtlich) bedeutsame Personen behandelt werden, können Informationen ergänzt werden, die zeigen, dass es auch berühmte Herrscher*innen (z. B. Alexander der Große), Mathematiker*innen (z. B. Alan Turing), Sportler*innen (z. B. Caitlyn Jenner, früher William Bruce Jenner), die lsbti* sind. Auf diese Weise wird unaufdringlich Normalität hergestellt und die Lehrkräfte erkennen an den Reaktionen ihrer Schüler*innen, ob Vorurteile existieren, an denen gearbeitet werden sollte, oder bereits eine offene Atmosphäre für LSBTI* herrscht.

Die Behandlung von Einzelfällen statt abstrakter Gruppen hat zudem den Vorteil, dass die Jugendlichen sich dabei in konkrete lsbti* Personen einfühlen. Die dadurch ausgelöste Empathie kann Vorurteile abbauen und zu solidarischem Verhalten bewegen, beispielsweise Unterstützung, wenn jemand diskriminiert wird. Besonders gut lässt sich Empathie erzeugen, wenn LSBTI* ihre eigene Geschichte erzählen. Daher arbeiten die oben erwähnten Aufklärungsteams auch schwerpunktmäßig mit dem biografischen Erzählen, d. h. sie erzählen von ihrem eigenen Erleben und ihren Erfahrungen vor, während und nach ihrem Coming-out. Doch auch durch das gemeinsame Anschauen von Filmen können Geschichten aus der Perspektive einzelner lsbti* Personen ~~prä-~~sentiert werden, so dass die Zuschauer*innen sich einfühlen können (z. B. XXY, Romeos ... anders als du denkst!, Raus aus Amal, Love Simon, etc.).

Durch ihre räumliche Gestaltung kann eine Schule oder Jugendeinrichtung ebenfalls Offenheit für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt signalisieren. So können Plakate aufgehängt werden, in denen auch lsbti* Jugendliche vorkommen und Informationsmaterialien ausgelegt werden, die auf Beratungs- oder Freizeiteinrichtungen für lsbti* Jugendliche hinweisen. Wichtig dabei ist, dass diese Plakate und Materialien geschützt oder regelmäßig erneuert werden, wenn sie verschwinden oder zerstört werden. Die Einrichtungen können das Leben von trans* und inter* Jugendlichen erträglicher machen, wenn sie auch geschlechtsneutrale Toiletten (Unisex-Toiletten) und für den Sportunterricht Einzelumkleidekabinen und -duschen zur Verfügung stellen. Hilfreich ist zudem eine Ansprechperson, von der alle Jugendlichen wissen, dass diese bei Beratungsbedarf zur Verfügung steht und (auch) für die Themen sexuelle und geschlechtliche Vielfalt und Diskriminierung zuständig ist.

1.3 Geschlechternormen reflektieren

Während Kontakt, Wissen und Sichtbarkeit wirksame Methoden zum Abbau von Vorurteilen jeder Art sind, spielt eine Reflexion von Geschlechternormen spezifisch bei Vorurteilen gegenüber LSBTI* eine Rolle (vgl. Whitley 2001). In diesem Zusammenhang besonders relevant ist eine gesellschaftlich sehr wirkmächtige Norm, die sogenannte *Heteronorm*. Demnach gibt es körperlich genau zwei Geschlechter: das *männliche*, gekennzeichnet durch ein Y-Chromosom, Penis, Hoden und Bartwuchs und das *weibliche*, gekennzeichnet durch Abwesenheit eines Y-Chromosoms, Vulva und Brüste. Menschen mit Y-Chromosom, Penis, Hoden und Bartwuchs identifizieren sich als *Mann*, zeigen bestimmte als männlich bezeichnete Verhaltensweisen (z. B. anderen Menschen die Welt zu erklären) und Interessen (z. B. an Fußball und Autos) und begehren Personen weiblichen Geschlechts. Menschen mit Vulva und Brüsten identifizieren sich als *Frau*, zeigen bestimmte als weiblich bezeichnete Verhaltensweisen (z. B. sich um Kinder kümmern) und Interessen (z. B. an Kosmetik und Shopping) und begehren Personen männlichen Geschlechts. Für viele Menschen mag diese Heteronorm zutreffen, so dass sie im beschreibenden Sinne nicht abwegig ist. Das Problem mit Normen ist jedoch, dass diese selten rein beschreibender Funktion sind, sondern darüber hinaus auch eine vorschreibende, wertende Funktion erlangen. Menschen, die dieser Norm nicht entsprechen, also beispielsweise inter* Personen, die körperlich nicht in die Kategorien männlich oder weiblich passen, trans* Personen, die (bei Geburt) körperlich ein anderes Geschlecht haben als das, mit dem sie sich identifizieren oder lesbische, schwule und bisexuelle Personen, die (auch) Menschen des gleichen Geschlechts begehren, werden dann nicht lediglich als eine numerische Minderheit betrachtet, sondern womöglich als eine krankhafte bzw. gestörte Abweichung.

Es empfiehlt sich daher, zum Abbau von Vorurteilen gegenüber LSBTI* nicht nur persönlichen Kontakt und Sichtbarkeit herzustellen und Wissen zu vermitteln, sondern auch über die Wirkmächtigkeit traditioneller Geschlechternormen zu reflektieren. Zunächst sollten pädagogische Fachkräfte das für sich selbst tun und sich beispielsweise fragen, wie sie in ihrem eigenen Erleben und Verhalten durch Geschlechternormen beeinflusst werden. So kann es beispielsweise vorkommen, dass diese zu einem Jungen sagen ‚Stell dich nicht so mädchenhaft an‘ oder sich über geschlechts-nonkonformes Verhalten lustig machen. Wenn ihnen ein Mädchen berichtet, sich verliebt zu haben, reagieren sie vielleicht mit einem ‚Das ist ja toll! Wie heißt er denn?‘ und wenn sie Unterstützung beim Tragen brauchen ‚Ich brauche mal zwei starke Jungen.‘ Solche Verhaltensweisen passieren meist ohne Absicht und Hintergedanken, auch dann, wenn man explizit für gleiche Rechte und freie individuelle Entfaltung eintritt (vgl. Klocke 2012). Sie zeigen aber, wie stark wir durch Geschlechter-

normen beeinflusst werden und sie senden (ungewollt) Botschaften an Kinder und Jugendliche: ‚Jungen sollten keine Schwäche zeigen‘, ‚Mädchen verlieben sich in Jungen‘ und ‚Mädchen sind zu schwach, um schwere Dinge zu tragen.‘ Wenig verwunderlich ist dann, dass Kinder und Jugendliche jemanden, der sich nicht geschlechtskonform verhält, hänseln oder ausschließen und dass sie von sich selbst und anderen erwarten, sich im Jugendalter zu verlieben und zwar in eine Person anderen Geschlechts. Wenn Lehrkräfte sich über nicht geschlechtskonformes Verhalten lustig machen, zeigen auch ihre Schüler*innen häufiger diskriminierendes Verhalten gegenüber LSBT* (vgl. Klocke 2012).

Um mit Jugendlichen über Geschlechternormen zu reflektieren, bieten sich unterschiedliche Übungen an. Möglich ist beispielsweise, Jugendliche zu bitten, zunächst jede*r für sich Sätze zu ergänzen wie ‚Weil ich ein Mädchen/Junge bin, darf ich ...‘, ‚...‘, ‚muss ich ...‘, ‚...‘, ‚darf ich nicht ...‘ und ‚Wenn ich ein Junge/Mädchen wäre, dürfte ich ...‘, ‚...‘, ‚müsste ich ...‘, ‚...‘, ‚dürfte ich nicht ...‘ (vgl. Sielert/Keil 1993).⁴ Auf diese Weise kann ein Bewusstsein entstehen, welche gesellschaftlichen Erwartungen an Jungen und Mädchen existieren und eine Diskussion dazu initiiert werden, welche Wirkung diese Erwartungen auf uns haben, ob sie uns helfen oder uns einschränken. Eine solche Reflexion kann auch durch andere Medien ergänzt werden, beispielsweise die Erstellung von Collagen mit Beispielen aus den Medien (vgl. Debus 2014). Durch eine solche Reflexion können die Jugendlichen erkennen, dass nicht nur LSBTI*, sondern die meisten Menschen auf die eine oder andere Weise durch Geschlechternormen eingeschränkt werden, so dass hier mehr Flexibilität allen zugutekommen kann.

1.4 Gegen Diskriminierung vorgehen

So wie die im letzten Teilkapitel genannten Äußerungen pädagogischer Fachkräfte oft eher unbedacht fallen, so sind auch diskriminierende Äußerungen von Jugendlichen oft nicht diskriminierend gemeint (vgl. Klocke 2012; Klocke et al. 2018). Etwa die Hälfte der von Jugendlichen verwendeten Schimpfwörter und Beleidigungen beziehen sich auf soziale Gruppen, z. B. ‚Spast‘, ‚Penner‘, ‚Schwuchtel‘, ‚Hurensohn‘ oder ‚Kanake‘. Häufig werden diese gruppenbezogenen Beschimpfungen entschuldigt, verharmlost und von pädagogischen Fachkräften ignoriert, weil sie doch ‚nicht so gemeint‘ seien. Wie zu Beginn dieses

4 Ein Problem dieser Übung ist ihre Beschränkung auf die Geschlechter Mädchen und Junge. Es ist unklar, wie Jugendliche darauf reagieren, die sich weder als Mädchen noch als Junge identifizieren. Pädagogische Fachkräfte sollten auf diese Möglichkeit vorbereitet sein und den Jugendlichen beispielsweise ermöglichen, die Sätze ‚Weil ich ein Mädchen/Junge bin ...‘ offen zu lassen oder umzuinterpretieren als ‚Weil ich von anderen als Mädchen/Junge wahrgenommen werde ...‘.

Kapitels jedoch erläutert, haben sie ganz unabhängig von den dahinterstehenden Motiven eine diskriminierende Wirkung. Sie verschlechtern bei den Anwesenden die Einstellungen gegenüber den betroffenen Gruppen und erzeugen für Mitglieder dieser Gruppen eine feindselige Atmosphäre. Konkret tragen sie dazu bei, dass lsbti* Jugendliche ihre Identität verheimlichen und Angst haben, dass ihre Mitschüler*innen Verdacht schöpfen und sie ‚outen‘.

Ganz unabhängig davon, wie diskriminierende Äußerungen, z. B. Schimpfwörter gemeint sind, sollten pädagogische Fachkräfte also dagegen vorgehen. Doch auf welche Weise sollten sie dies tun? Da oft keine diskriminierende Absicht vorliegt, empfiehlt es sich, zunächst an Empathie und egalitäre Werte der Jugendlichen zu appellieren. Beispielsweise könnte man fragen: ‚Weshalb verwendest du *schwul* als Schimpfwort? Ist Schwulsein für dich etwas Schlechtes?‘ und entgegnen ‚Stell dir vor, du wärst lesbisch und deine Klassenkameradinnen verwenden *Schwuchtel* und *Lesbe* als Schimpfwort. Würdest du dich dann trauen dazu zu stehen?‘ Wenn das nichts hilft, ist es sinnvoll, von der persönlichen Auseinandersetzung zwischen Fachkraft und Jugendlichen auf eine übergeordnete Ebene zu wechseln und beispielsweise auf das Verbot von Diskriminierung im Leitbild der Einrichtung, dem Schulgesetz, dem Grundgesetz oder der Menschenrechtskonvention der Vereinten Nationen zu verweisen. Wenn auch das nichts hilft, sollten Sanktionen angekündigt und verhängt werden. Bei alledem ist es völlig irrelevant, ob die beschimpfte Person der entsprechenden Gruppe angehört (z. B. lsbti* ist) oder nicht. Diskriminierend ist das Schimpfwort in beiden Fällen. Zudem lenken Spekulationen über die (sexuelle) Identität des Opfers nur vom Verhalten selbst ab.

Zwei Studien dazu, weshalb Jugendliche gruppenbezogene Beleidigungen verwenden, weisen auf einen starken Einfluss des sozialen Umfeldes hin (vgl. Klocke et al. 2018). Je häufiger im eigenen Freundeskreis oder der Schulklasse gruppenbezogene Beleidigungen fallen und je positiver das Umfeld auf die eigene Verwendung solcher Beleidigungen reagiert, desto häufiger verwenden Jugendliche sie. Wichtig erscheint daher, Interventionen nicht an einzelnen Individuen, sondern im Klassenverband oder einer Jugendeinrichtung gegenüber allen Jugendlichen gleichermaßen durchzuführen, beispielsweise in Form eines Projekttages zu den Themen Mobbing, Diskriminierung und Zivilcourage. Auch vielversprechend erscheinen vor diesem Hintergrund gezielte Schulungen von Jugendlichen, die in ihrer Klasse oder Gruppe beliebt sind und daher eine Multiplikator*innen-Rolle übernehmen können.

Pädagogische Fachkräfte sollten jedoch nicht nur aktive Handlungen der Jugendlichen im Blick haben, sondern auch die Vermeidung von Kontakt zu Minderheitsmitgliedern wie etwa lsbti* Schüler*innen beachten. Es besteht die Gefahr, dass pädagogische Fachkräfte passive Diskriminierung in Form von Ausgrenzung für harmloser halten als körperliche und verbale Übergriffe. Forschung zeigt hingegen, dass Ausgrenzung gravierende psychische und physi-

sche Folgen hat (vgl. Leigh-Hunt et al. 2017) und Menschen darauf hirnpfysiologisch vergleichbar zu körperlichen Schmerzen reagieren (vgl. Onoda 2010). Wichtig ist also zu beachten, ob Jugendliche, insbesondere solche, die einer Minderheit angehören oder im Vergleich zur Mehrheit ‚anders‘ erscheinen, eingebunden oder in der Gruppe isoliert sind. Auch bei Ausgrenzung sollten Fachkräfte die Themen Mobbing und Diskriminierung auf die Tagesordnung setzen und für die Folgen sensibilisieren, Umgangsmöglichkeiten besprechen und gemeinsam Verhaltensregeln aufstellen. Wichtig ist jedoch, dabei nicht einen Einzelfall oder gar ein einzelnes Opfer in den Mittelpunkt zu stellen, sondern generelle Umgangsregeln. Zudem ist wichtig, dass diese Regeln nicht nur aufgestellt, sondern insbesondere von allen pädagogischen Fachkräften geteilt und konsequent durchgesetzt werden (vgl. Ebner 2011).

1.5 LsbtI Schüler*innen unterstützen

Neben einem Abbau von Vorurteilen und Diskriminierung bei allen Jugendlichen ist es auch wichtig, lsbtI* Jugendliche direkt zu unterstützen. Ergebnisse aus vier Fokusgruppen mit lsbtI* Jugendlichen, Expert*innen zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt und pädagogischen Fachkräften, die in ihren Einrichtungen für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt zuständig sind, zeigen, auf was es dabei besonders ankommt (vgl. Klocke/Salden/Watzlawik in Begutachtung). Mehrfach wurde in den Fokusgruppen gefordert, das Coming-out eines Jugendlichen ernst zu nehmen, es also beispielsweise nicht als ‚nur eine Phase‘ abzutun. Darüber hinaus wurde pädagogischen Fachkräften nahegelegt, lsbtI* Jugendliche nach ihren eigenen Bedürfnissen zu fragen und danach, welche Unterstützung sie sich wünschen. Eine solche Unterstützung kann beispielsweise darin liegen, Beratungseinrichtungen zu empfehlen, das Coming-out (zunächst) für sich zu behalten oder andere Personen einzubeziehen, mit den Eltern zu sprechen oder dies gerade nicht zu tun. Wünschen Kinder oder Jugendliche mit einem anderen Vornamen oder Pronomen angesprochen zu werden, sollte dieser Wunsch ernst genommen und möglichst unbürokratisch umgesetzt werden.

1.6 Zwischenfazit

Lehrkräfte und andere pädagogische Fachkräfte haben also eine Reihe von Möglichkeiten, Jugendliche zu unterstützen, die Geschlechternormen nicht entsprechen und dadurch gefährdeter sind, schikaniert und ausgegrenzt zu werden sowie Selbstzweifel, Depressionen und Ängste zu entwickeln. Zum einen können sie bei allen Jugendlichen ansetzen und die Akzeptanz sexueller und geschlechtlicher Vielfalt erhöhen, indem sie persönlichen Kontakt zu LSBTI* ermöglichen, die Sichtbarkeit von LSBTI* erhöhen, Wissen zu sexueller

und geschlechtlicher Vielfalt vermitteln, gemeinsam die Wirkung von Geschlechternormen diskutieren und gegen Diskriminierung konsequent vorgehen. Zum anderen können sie lsbti* Jugendliche direkt unterstützen, beispielsweise indem sie ihnen spezialisierte Hilfsangebote vermitteln. Doch was bringt pädagogische Fachkräfte dazu, das zu tun und sich für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt zu engagieren?

2. Was bewegt pädagogische Fachkräfte dazu, sich zu engagieren?

Welche Variablen das Engagement pädagogischer Fachkräfte für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt und gegen Diskriminierung beeinflussen, haben wir in zwei Befragungen untersucht. Im Jahr 2014 haben dazu deutschlandweit 1.102 Lehrkräfte ein oder zwei Online-Fragebögen vollständig ausgefüllt, unter anderem dazu, wie oft sie in den letzten zwölf Monaten sexuelle und geschlechtliche Vielfalt thematisiert haben und gegen Diskriminierung von lsbti* Schüler*innen vorgegangen sind (vgl. Klocke/Latz/Scharmacher [in Druck](#)). Darüber hinaus wurden die Lehrkräfte zu verschiedenen Überzeugungen, Bewertungen und Situationsmerkmalen gefragt, die ihr Handeln beeinflusst haben könnten.

Im Jahr 2017 haben wir eine Zufallsstichprobe von 103 Berliner Schulen gezogen, von denen sich 43 an unserer Befragung beteiligt haben (Rücklaufquote: 42 %, vgl. Klocke/Salden/Watzlawik in Begutachtung). Diese 43 Schulen entsprachen in ihrer Zusammensetzung nach Schulart und Bezirk der Grundgesamtheit Berliner Schulen. In ihnen haben wir alle pädagogischen Fachkräfte gebeten, einen Online-Fragebogen zu der Frage „Wie viel Vielfalt verträgt Schule?“ zu beantworten. 534 pädagogische Fachkräfte kamen der Bitte nach (Rücklaufquote: 20 %) und wurden daraufhin zu ihrer Wahrnehmung und ihrem Handeln gegenüber sexueller und geschlechtlicher Vielfalt befragt. Für die Auswertung haben wir elf verschiedene Verhaltensskalen als Zielvariablen gebildet: wie oft die pädagogischen Fachkräfte LSBTI* und Geschlechts-Nonkonformität explizit (als Schwerpunkt) und implizit (selbstverständlich nebenbei) thematisiert haben, ob sie Workshops zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt organisiert haben, wie konsequent sie auf LSBTI*-bezogene Schimpfwörter und andere Diskriminierung reagiert und wie oft sie Diskriminierung bestraft haben, ob sie Schüler*innen bei einem Wunsch nach einem anderen Vornamen und Pronomen bzw. einer anderen (geschlechtsneutralen) Toilette und Umkleide unterstützt haben und ob sie die an Berliner Schulen existierende Kontaktperson für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in Anspruch genommen bzw. andere auf diese Kontaktperson aufmerksam gemacht haben. Aus den Antworten der beiden Befragungen haben wir anschließend mit Hilfe von Regressions- bzw. Mehrebenenanalysen ermittelt, welche Einflussvariablen das Handeln der pädagogischen Fachkräfte statistisch erklären können und

dadurch Anhaltspunkte für Interventionen bieten. Alle im Folgenden genannten Empfehlungen basieren auf den Ergebnissen dieser beiden Befragungen, wenn nicht explizit andere Quellen zitiert sind.

2.1 Qualifizierung

Besonders gut lässt sich das Engagement für lsbti* Jugendliche durch die Teilnahme an Qualifizierungsmaßnahmen erklären. Insbesondere pädagogische Fachkräfte, die Fortbildungen zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt besucht haben und bereits im Studium oder ihrer Ausbildung etwas über LSBTI* und Mehrfachdiskriminierung gelernt haben, berücksichtigen nach eigenen Angaben sexuelle und geschlechtliche Vielfalt häufiger in der Schule. Doch auf welche erworbenen Kompetenzen kommt es dabei besonders an? Vor allem das konkrete Wissen, wie man bei Diskriminierung intervenieren kann (siehe Kapitel 2.4), hilft Fachkräften dabei, auf Schimpfwörter wie ‚Lesbe‘ oder ‚Schwuchtel‘ und andere Diskriminierung zu reagieren und LSBTI* explizit und implizit zu thematisieren. In Fortbildungen sollten daher konkrete Beispielfälle und Reaktionsmöglichkeiten durchgesprochen und im Rollenspiel eingeübt werden. Ebenso wichtig ist es, davon überzeugt zu sein, dass man etwas bewirken kann und nicht zu glauben, man habe sowieso keinen Einfluss auf die Schüler*innen. Pädagogische Fachkräfte, die davon ausgehen, dass auch unter ihren eigenen Schüler*innen LSBTI* sind (auch wenn sich bisher niemand offenbart hat), thematisieren sexuelle und geschlechtliche Vielfalt häufiger und machen andere auf Hilfsangebote, wie die Kontaktperson für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt an den Berliner Schulen aufmerksam. Wenn Fachkräfte von der Kontaktperson wissen, reagieren sie eher auf LSBTI*-bezogene Schimpfwörter und organisieren eher Workshops zu sexueller Vielfalt. Und auch das Wissen, dass es an der eigenen Schule eine Liste mit Einrichtungen gibt, die auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt spezialisiert sind, macht die Organisation eines Workshops wahrscheinlicher. Darüber hinaus thematisieren Fachkräfte, die Trans- und Intergeschlechtlichkeit so definieren, wie dies trans* und inter* Aktivist*innen selbst tun, LSBTI* etwas häufiger als andere Fachkräfte. Mehr dazu, welche spezifischen Kompetenzen pädagogische (und andere) Fachkräfte brauchen, um die Situation von lsbti* Jugendlichen zu verbessern, finden sich im Beitrag von Schmauch in diesem Band.

2.2 Rahmenbedingungen

Welche situativen Variablen beeinflussen das Handeln der pädagogischen Fachkräfte? Je stärker die Fachkräfte der Aussage zustimmen, dass sie Zugang zu passenden Lehrmaterialien haben, desto häufiger thematisieren sie sexuelle und geschlechtliche Vielfalt gegenüber den Jugendlichen, desto eher ziehen sie

die Kontaktperson für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt zu Rate oder machen andere auf sie aufmerksam und desto eher bestrafen sie diskriminierendes Verhalten. Allerdings beschreiben die Fachkräfte den derzeitigen Zugang zu passenden Lehrmaterialien sogar in Berlin – ein Bundesland, das bei diesen Themen vorangeht – als schlecht. Nur 23 % der pädagogischen Fachkräfte stimmten in der Berliner Befragung der Aussage zu, dass ihnen Materialien zur Verfügung stehen, die verschiedene sexuelle Orientierungen thematisieren. Bei Transgeschlechtlichkeit waren es nur 12 % und bei Intergeschlechtlichkeit nur 10 %. Es besteht hier also ein großer Bedarf, so dass durch strukturelle Eingriffe die Berücksichtigung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in Schulen deutlich erhöht werden könnte. Die Politik könnte beispielsweise durch entsprechende Formulierung der Rahmenlehrpläne Schulbuchverlage und andere Hersteller von Lehrmaterialien dazu zwingen, die gesellschaftliche Vielfalt angemessen zu berücksichtigen. Dass Rahmenlehrpläne wirken, legen auch die Ergebnisse der beiden Befragungen nahe. Lehrkräfte, die Biologie, Ethik, Religion, Politik, Deutsch oder Fremdsprachen unterrichten, thematisieren sexuelle und geschlechtliche Vielfalt häufiger als andere Lehrkräfte.

Ein weiterer struktureller Einflussfaktor, der das Verhalten der Fachkräfte beeinflussen kann, ist der Inhalt des Leitbildes bzw. der Ordnung der Schule. Fachkräfte, die davon ausgehen, dass in Schulleitbild oder -ordnung Diskriminierung geächtet wird und viele potenzielle Diskriminierungsdimensionen dabei explizit erwähnt werden, hinterfragen Geschlechterrollen häufiger bzw. verwenden häufiger Beispiele nicht geschlechtskonformer Personen, thematisieren LSBTI* häufiger und reagieren konsequenter auf LSBTI*-bezogene Schimpfwörter. Interessant ist dabei, dass die tatsächliche Ächtung von Diskriminierung im Leitbild keine Effekte auf das Verhalten hat, sondern ausschließlich die vermutete Anzahl explizit erwähnter Diskriminierungsdimensionen. Dies zeigt, dass Leitbilder positive Effekte haben können, allerdings nur dann, wenn ihr Inhalt hinreichend an der Schule bekannt gemacht wird. Hilfreich dabei wären klare Vorgaben oder Absprachen, wer an einer Schule bei welchen Gelegenheiten (z. B. Konferenzen, Projekttagen, Beginn eines neuen Schuljahres durch die Klassenlehrkraft) dafür verantwortlich ist, die im Schulleitbild enthaltenen Werte und Regeln zu vermitteln. Auch eine Studie im US-Bundesstaat Oregon unterstreicht den Sinn eines solchen inklusiv formuliertes Antidiskriminierungsleitbildes (vgl. Hatzenbuehler/Keyes 2013): In Bezirken mit vielen Schulen mit einem Antimobbing-Leitbild, das sexuelle Orientierung als Mobbinggrund erwähnt, halbierte sich der Anteil von lesbischen und schwulen Schüler*innen, die versucht hatten, sich das Leben zu nehmen.

2.3 Persönliche Einflüsse

Neben den genannten schulischen Einflussvariablen ergaben die beiden Befragungen auch ein paar interessante Befunde zu personenspezifischen Variablen. Besonders auffällig waren die fast durchgehend positiven Effekte der Anzahl von lsbti* Personen im eigenen Bekanntenkreis. Insbesondere thematisieren pädagogische Fachkräfte, die mehr persönlichen Kontakt zu LSBTI* haben, sexuelle und geschlechtliche Vielfalt häufiger gegenüber den Jugendlichen. Fachkräfte, die Kontakt zu inter* Personen haben, nehmen häufiger die Kontaktperson in Anspruch, ignorieren Diskriminierung seltener und reagieren konsequenter auf LSBTI*-bezogene Schimpfwörter. Über die Effekte persönlichen Kontaktes hinaus hat die eigene sexuelle Orientierung der Fachkraft fast keinen Effekt auf ihr Verhalten, d. h. heterosexuelle Fachkräfte mit viel Kontakt zu LSBTI* engagieren sich beinahe genau so stark wie lsbti* Fachkräfte mit viel Kontakt zu LSBTI*. Auch zwischen weiblichen und männlichen Fachkräften gibt es kaum Unterschiede. Weibliche Fachkräfte ignorieren nach eigenen Angaben Diskriminierung seltener und thematisieren Geschlechts-Nonkonformität etwas häufiger als männliche.

3. Zusammenfassung und Fazit

Kinder und Jugendliche, die Geschlechternormen nicht erfüllen, beispielsweise weil sie lesbisch, schwul, bisexuell, trans* oder inter* sind, werden häufiger als andere Opfer von Mobbing und Diskriminierung. In der Schule trauen sie sich oft nicht, sie selbst zu sein, sondern verheimlichen ihre geschlechtliche oder sexuelle Identität. Lehrkräfte und andere pädagogische Fachkräfte haben ihnen gegenüber eine besondere Verantwortung, weil sich Kinder und Jugendliche aufgrund der Schulpflicht einer möglicherweise abwertenden oder ignoranten Atmosphäre in der Schule nicht entziehen können. Darüber hinaus können alle Kinder und Jugendlichen in der Schule erreicht werden, um etwas über die Situation von LSBTI* zu lernen und auch andere Arten, zu leben und zu lieben, akzeptieren zu können.

Akzeptanz für eine andere Gruppe lässt sich durch persönlichen Kontakt zu Mitgliedern dieser Gruppe aufbauen, wie inzwischen in zahlreichen Studien nachgewiesen wurde (vgl. Pettigrew/Tropp 2006; Smith/Axelton/Saucier 2009; Walch et al. 2012). Pädagogische Fachkräfte können Kontakt zu LSBTI* beispielsweise durch die Einladung eines Aufklärungsteams in die Schule herstellen. Für eine größere Selbstverständlichkeit im Umgang mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt können Fachkräfte sorgen, indem sie Schulbücher, Arbeitsblätter, Unterrichtsbeispiele oder andere Medien verwenden, in denen auch LSBTI* vorkommen. Empfehlenswert ist die Darstellung einzelner Perso-

nen aus ihrer Perspektive (z. B. Berichte aus der eigenen Biografie), um es Jugendlichen zu erleichtern, sich in LSBTI* einzufühlen und beispielsweise die Belastungen durch ein Coming-out nachzuempfinden.

Bei der Ablehnung von LSBTI* spielen Geschlechternormen eine wichtige Rolle. Pädagogische Fachkräfte sollten sich daher zunächst bewusst machen, wo sie in ihrem eigenen Verhalten, teils ungewollt, gegenüber den Jugendlichen signalisieren, wie sich ‚richtige Jungen‘ oder ‚richtige Mädchen‘ zu verhalten haben. Zudem kann gemeinsam mit den Jugendlichen reflektiert werden, wie Menschen durch Geschlechternormen beeinflusst werden und diskutiert werden, wie wünschenswert dieser Einfluss ist. Geschlechternormen führen beispielsweise dazu, dass Jungen, die sich ‚nicht männlich genug‘ und Mädchen, die sich ‚nicht weiblich genug‘ verhalten, aber auch Kinder und Jugendliche, die sich nicht in diese beiden Kategorien einordnen lassen, gehänselt oder ausgegrenzt werden. Wichtig ist, dass Lehrkräfte konsequent gegen Diskriminierung, auch gegen diskriminierende Schimpfwörter, vorgehen. Da gerade Äußerungen wie ‚schwule Hausaufgaben‘ oder ‚Wie behindert!‘ oft nicht diskriminierend gemeint sind, empfiehlt sich zunächst für ihre diskriminierende Wirkung zu sensibilisieren. Wenn das wirkungslos ist, sollten diskriminierende Verhaltensweisen unter Berufung auf allgemeine Normen (z. B. das Schulleitbild) unterbunden und notfalls sanktioniert werden.

Wenn Kinder oder Jugendliche ihre Identität gegenüber einer pädagogischen Fachkraft offenbaren, sollten sie in ihrem Coming-out ernst genommen werden. Bei trans* Kindern oder Jugendlichen bedeutet das beispielsweise, dem Wunsch nach einer Änderung ihres Vornamens, des entsprechenden Pronomens und der entsprechend aufzusuchenden Toilette nachzukommen.

Auch auf struktureller Ebene sind Maßnahmen empfehlenswert, um die Situation von lsbti* Schüler*innen direkt und indirekt zu verbessern. Direkt verbessert sich die Situation durch einen Abbau von Zwang, sich binär entweder den Mädchen oder den Jungen zuzuordnen. Gerade für trans* und inter* Schüler*innen ist es eine Erleichterung, wenn die Schule auch Unisex-Toiletten und Einzelumkleiden zur Verfügung stellt. Relativ leicht umsetzbar sind Plakate oder Informationsmaterialien im Schulgebäude, die Offenheit für LSBTI* signalisieren und auf Hilfsangebote hinweisen. Darüber hinaus sollten andere Bundesländer dem Berliner Beispiel folgen und je Schule eine Ansprechperson einführen, die für alle Schüler*innen bekannt für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt zuständig ist, also beispielsweise für lsbti* Schüler*innen, die Hilfe oder Beratung suchen.

Indirekt verbessern strukturelle Maßnahmen die Situation von lsbti* Schüler*innen, indem sie pädagogische Fachkräfte dazu bewegen, sich für Akzeptanz von Vielfalt und gegen Diskriminierung einzusetzen. Besonders nützlich ist hier offenbar, Lehrkräfte, Erzieher*innen und Sozialarbeiter*innen bereits in ihrem Studium und in anschließenden Fortbildungen zu den Themen sexuelle

und geschlechtliche Vielfalt zu qualifizieren. In den Veranstaltungen sollte insbesondere konkretes Interventionswissen vermittelt werden, also beispielsweise wie man angemessen auf diskriminierende Äußerungen reagieren kann. Die Umsetzung von Interventionen im Schulalltag kann wiederum durch klare Regeln im Leitbild oder der Ordnung der Schule unterstützt werden. Wird dort Diskriminierung geächtet und explizit alle relevanten Diskriminierungsgründe benannt, fällt die Auseinandersetzung mit einzelnen Schüler*innen, die sich diskriminierend verhalten haben, leichter. Darüber hinaus verselbständigt sich die Berücksichtigung von Vielfalt dadurch, dass Lehrmaterialien standardmäßig die Vielfalt der gesamten Gesellschaft abbilden. Um das zu erreichen empfehlen sich strikte Rahmenlehrpläne, die eine Genehmigung von Schulbüchern, in denen Menschen vorkommen, nur noch dann möglich machen, wenn Vielfalt entsprechend berücksichtigt wurde.

Literatur

- Debus, Katharina (2014): Collagen zu Geschlechterbildern. Projekt Männlichkeit(en) und Rechtsextremismus www.vielfaltmachtschule.de/fileadmin/VMS/redakteure/Collagen_zu_Geschlechterbildern.pdf (Abfrage: 18.01.2016).
- Ebner, Werner (2011): Lehrerirrtümer und Fehler bei der Mobbingintervention. www.mobbingberatung.info/media/Mobbingirrtuemer.pdf (Abfrage: 09.11.2018).
- Goodman, Jeffrey A./Schell, Jonathan/Alexander, Michele G./Eideman, Scott (2008): The Impact of a Derogatory Remark on Prejudice Toward a Gay Male Leader. In: *Journal of Applied Social Psychology* 38, H. 2, S. 542–555.
- Greenberg, Jeff/Pyszczynski, Tom (1985): The Effect of an Overheard Ethnic Slur on Evaluations of the Target: How to Spread a Social Disease. In: *Journal of Experimental Social Psychology* 21, H. 1, S. 61–72.
- Hatzenbuehler, Mark L./Keyes, Katherine M. (2013): Inclusive Anti-Bullying Policies and Reduced Risk of Suicide Attempts in Lesbian and Gay Youth. In: *Journal of Adolescent Health* 53, S. 21–S26.
- Klocke, Ulrich (2012): „Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen: Eine Befragung zu Verhalten, Einstellungen und Wissen zu LSBT und deren Einflussvariablen“. www.psychologie.hu-berlin.de/prof/org/download/klocke2012_1 (Abfrage: 26.11.2018).
- Klocke, Ulrich/Gnielka, Frederic/Peschel, Julia/Reichel, Rebecca (2018): „Spast! Schwuchtel! Kanake!“ Gruppenbezogene Beleidigungen unter Jugendlichen: Verbreitung und Einflussfaktoren. Paper presented at the 51. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. Frankfurt am Main.
- Klocke, Ulrich/Latz, Sabrina/Scharmacher, Julian (~~in Druck~~): Schule unterm Regenbogen? Einflüsse auf die Berücksichtigung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt durch Lehrkräfte. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*.
- Klocke, Ulrich/Salden, Ska/Watzlawik, Meike (in Begutachtung): Lsbti* Jugendliche in Berlin: Wie nehmen pädagogische Fachkräfte ihre Situation wahr und was bewegt sie zum Handeln? Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie.

- Küpper, Beate/Klocke, Ulrich/Hoffmann, Lena-Carlotta (2017): Einstellungen gegenüber lesbischen, schwulen und bisexuellen Menschen in Deutschland. Ergebnisse einer bevölkerungsrepräsentativen Umfrage. Hg. v. Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Baden-Baden: Nomos.
- Leigh-Hunt, N./Bagguley, D./Bash, K./Turner, V./Turnbull, S./Valtorta, N.et al. (2017): An Overview of Systematic Reviews on the Public Health Consequences of Social Isolation and Loneliness. In: *Public Health* 152, S. 157–171.
- Lehmer, Gunnar/Wagner, Ulrich (2015): Can We Really Reduce Ethnic Prejudice Outside the Lab? A Meta-Analysis of Direct and Indirect Contact Interventions. In: *European Journal of Social Psychology* 45, H. 2, S. 152–168.
- Nicolas, Gandalf/Skinner, Allison Louise (2012): “That’s So Gay!” Priming the General Negative Usage of the Word Gay Increases Implicit Anti-Gay Bias. In: *Journal of Social Psychology* 152, S. 654–658.
- Onoda, Keiichi (2010): Why Mind Feels Pain: Current Status of Studies on Ostracism from Social Neuroscience. In: *Japanese Journal of Physiological Psychology and Psychophysiology* 28, H. 1, S. 29–44.
- Pettigrew, Thomas F./Tropp, Linda R. (2006): A Meta-Analytic Test of Intergroup Contact Theory. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 90, S. 751–783.
- Pettigrew, Thomas F./Tropp, Linda R. (2008): How Does Intergroup Contact Reduce prejudice? Meta-Analytic Tests of Three Mediators. In: *European Journal of Social Psychology* 38, S. 922–934.
- Sielert, Uwe/Keil, S. (Hrsg.) (1993): *Sexualpädagogische Materialien für die Jugendarbeit in Freizeit und Schule*. Weinheim: Beltz.
- Smith, Sara J./Axelton, Amber M./Saucier, Donald A. (2009): The effects of contact on sexual prejudice: A meta-analysis. In: *Sex Roles* 61, S. 178–191.
- Walch, Susan E./Sinkkanen, Kimberly A./Swain, Elisabeth M./Francisco, Jacquelyn/Breaux, Cassi A./Sjoberg, Marie D. (2012): Using Intergroup Contact Theory to Reduce Stigma Against Transgender Individuals: Impact of a Transgender Speaker Panel Presentation. In: *Journal of Applied Social Psychology* 42, H. 10, S. 2583–2605.
- Whitley, Bernard E., Jr. (2001): Gender-Role Variables and Attitudes Toward Homosexuality. In: *Sex Roles* 45, S. 691–721.